

神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

マクロタスクに基づくパブリック・スピーキング能力の養成

著者	野村 和宏
雑誌名	神戸外大論叢
巻	62
号	2
ページ	117-136
発行年	2011-11-30
URL	http://id.nii.ac.jp/1085/00000442/

マクロタスクに基づく パブリック・スピーキング能力の養成¹

野 村 和 宏

1. はじめに

なぜパブリック・スピーキング²を学ぶのか、という質問に対してはさまざまな答えが用意できる。奥野・甲賀・Hirokawa (1990: 96-100) はパブリック・スピーキングを学ぶことにより「1. 時間内に話せるようになる, 2. 聴衆のことを考えて話せるようになる, 3. よい聴き手になる, 4. 的確な英語を話せるようになる, 5. 表現力がつく」という5項目を示している。また Grice & Skinner (2007: 2-5) はパブリック・スピーキング能力を身に付けることの意義を「個人としての意義 (Personal Benefit)」「職業人としての意義 (Professional Benefit)」「社会的意義 (Public Benefit)」の3つの観点から論じている。個人としての意義では、自分の意見を明確に書き、話す力を伸ばすことで自分の思考力を磨くことにつながり、結果的に自信を高め、自分の価値の再発見につながるとも述べている。これは Ailes (1988: 3) の言う「総体としての自分自身がメッセージそのものである (You are the message.)」という考え方につながるもので、スピーチを学ぶことを通した自己発見、自己啓発であるにとらえることもできる。このような観

1 本論文は大学英語教育学会 (JACET) 2011年度第50回記念国際大会 (西南学院大学) で口頭発表したものを元に加筆修正を加えたものである。貴重なコメントを寄せてくださった先生方に感謝する。

2 パブリック・スピーキングは「一人の話し手がある特定の話題についてまとまりのある内容を複数の聴衆に向かって話をする表現活動」と定義できる。

点から教育現場では学生がスピーチ能力を高めるために、会話やオーラルの授業においてさまざまな教材を用いた指導法が工夫されている。

教室を離れた実社会に目を移すと、われわれが口頭表現を行う場面は極めて多種多様である。異なる場面では当然ながら異なるスピーチのスタイルや方略が求められる。学生が学生時代における授業やクラブ活動の中で、あるいは就職活動の場で、そして社会に出てからも通用する優れたスピーチ能力³を習得するためには、こうした多様なスピーチのスタイルを念頭においた指導が必要となる。本論文ではまずこのようなスタイルをまとめた後、授業での指導の流れの中で学生に与える課題をマルチタスクの観点でとらえ、評価方法も関連づけながら論じる。

2. スピーチのスタイル

スピーチという言語行為を論ずる観点として「目的」と「形式」がある。Torok (2004: 22) が ‘9 Presentation Sins’ の 1 項目として ‘Unclear purpose / message’ を示し、 ‘Ask yourself why you are giving this speech. Be able to state your message in one short clear phrase. Then build your presentation around that. If you can’t — don’t.’ と述べているようにそのスピーチを通して達成したい目的を明確に意識しておくことは極めて大切なことである。この「目的」という観点でスピーチを分類すると、主に説得を目的とした Persuasive Speech, 情報を与えることを目的とした Informative Speech, 聴衆を楽しませることを目的とした Entertaining Speech, 聴衆に行動を促すための Motivational Speech などに分けられ、これらの複数の

3 Qubein (1997: 5) はこの能力を「もはや身につけているのが望ましいというものではなく (no longer ‘nice-to-have’ skills), 必須のもの (essential) である」と述べている。特に政治家を始めとするリーダーには優れたスピーチ力が期待されるが、佐々木 (2011) は日本の政治家について「今、国民を心から納得させ得る政治家がいない。なぜか。簡単です。演説が、文章が、ヘタだからです。演説する術を古代ギリシャではレトリケーと言いました。(中略) 堂々たる雄弁によって精密に根拠を示し、民衆の納得と同意を獲得する技芸。われわれが失っているのは、この真の意味でのレトリケーなのです。」と指摘し、雄弁の技芸の必要性を説いている。

目的が1つのスピーチの中で同時に達成されることも当然起こりえる。

またその発表「形式」から分類すると、Grice & Skinner (2007: 258-259) や Lucas (2007: 301-304) などに述べられているように、即席でまとめて話す Impromptu Speech, 用意した原稿を元に発表する Manuscript Speech, 完全に原稿を覚えて発表する Memorized Speech, 十分に準備を行った上で最小限のメモやノートを見ながら即興性を持って発表する Extemporaneous Speech の4つに主に分けられる。さらに Brody (1998: 112) では Extemporaneous と Impromptu の両方の概念を備えたスタイルとして、少しの準備はできるものの実際に練習をする時間はなく半分即興のように発表するものを Expromptu と名づけている。これらのスタイルは次の表1に示したようにそれぞれに長所、短所が存在する。

「会話」も特に準備をせずに即席で話すということからすれば Impromptu Speech の一種であるが、スピーチ能力育成のために Impromptu スタイルを用いて即席で制限時間内にスピーチをまとめる練習をすることがある。実

表1 スタイルによる長所、短所

スタイル	長 所	短 所
Impromptu	<ul style="list-style-type: none"> ・即興で話すため準備が不要 ・自然な発話が期待できる ・短い時間でまとめる訓練となる 	<ul style="list-style-type: none"> ・構成や展開が練られていない ・発言の間違いが生じやすい ・文法や語彙に誤りが生じやすい
Manuscript	<ul style="list-style-type: none"> ・原稿を用意することができる ・語彙や表現について熟考できる ・事前に時間をかけて準備できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・棒読みすると感情が希薄になる ・アイコンタクトが不足しがちになる
Memorized	<ul style="list-style-type: none"> ・完璧に覚えることで自信が持てる ・聴衆に存在感を示すことができる ・聴衆とアイコンタクトしやすい 	<ul style="list-style-type: none"> ・記憶が途絶える恐れがある ・柔軟性に欠けるきらいがある
Extemporaneous	<ul style="list-style-type: none"> ・聴衆の反応に対応しやすい ・柔軟さと自然さをかもしだせる ・臨機応変に展開を調整できる 	<ul style="list-style-type: none"> ・十分な準備と経験が必要となる
Expromptu	<ul style="list-style-type: none"> ・考えをまとめる時間が少しでもある ・文体や語彙を考える時間がある 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に十分に練習する時間がない

社会でも質問されてすぐに答える場面は多くあるため、この Impromptu Speech の能力を身につけることは大切である。

Manuscript Speech は会合や式典での公式の挨拶など、正式でフォーマルな場でよく用いられるスタイルである。授業中の Formal Speech の発表も原稿を書き、実際に制限時間内に収まるか確認しながら原稿を修正してより良いものに仕上げ、練習を経て、完全に覚えられないものの最終的にその原稿を携えて発表に臨むという Manuscript Speech である。このスタイルの長所としては、少なくとも用意された原稿を読む限りは誤ったメッセージを伝える心配がなく「安全」であるということである。しかしここに落とし穴がある。ただ原稿に目を落として「読む」だけでは聴衆に伝わらない。政治の世界における演説の復権について論じた岩見（1981: 313-316）は、聴衆は「聞こうとしない集団」なのではなく、演説の質によっては、いつでも「聞く集団」になりうるとし、借りものでない「自分の論旨」を、ごまかしなく「きちんと」、無理に権威づけることなく「平明に」、熱意と工夫を持って「語りかける」ことが求められていると述べている。授業では学生が、準備した原稿をいかにして「読まないで自分の言葉として語るか」⁴の指導も行うが、このスキルについては稿を改めて論じたい。

次に完全に覚えて発表する Memorized Speech は学校教育現場では学習を定着させるために授業中の活動や宿題などを通して学習者に課していることが多く、それが大きな規模で行われる例がスピーチコンテストである。⁵また舞台での演技のように役柄に成りきってその台詞を発話するのも Memorized

4 渋谷（2011）は「政治家が官僚が書いた答弁を棒読みするような生気のない言葉とは対極にある、生々しい、体温が伝わってくる言葉」を「肉体的な言葉」と称し、そのような言葉が求められていると論じている。また『日本経済新聞』（2011年9月17日）には新たに首相に選出された野田佳彦氏が国会での自らの所信表明演説について「文書を読まなければいけないので、自分らしさが出ていないところがあった」と述べたことが紹介されている。演説の名手として知られる野田氏の党代表選挙時における求心力の強い名演説と比較して、所信表明演説は演説としての出来ばえが確かに大きく落ちるものであった。

5 英語スピーチコンテストをいかに教育的に意味のある催しにするかについては野村（2009）参照。

Speech の具体的な形の 1 つと考えてよい。しかし実社会の中では完璧に覚えて口頭発表するという機会は実はそれほど多くなく、覚える場合でも全体のうちの冒頭と最後だけといった状況が一般的である。この Memorized Speech は原稿を持たないで話すことから、内容を完全に自分のものにしていくということを聴衆に印象づけることができる。その一方で、聴衆の反応に関係なく覚えたとおりの一字一句そのままに発表すること自体が目的となり、柔軟性に欠ける印象を与えることがある。またその記憶が途中で突然、途切れることも現実には起こりえる。筆者は中学 2 年生の時に校内英語暗唱コンテストに出場した。完璧に覚えたと思っていたテキストが、講堂で 450 人を前にした本番の舞台で突然、記憶から消え去った。こうした経験からも Memorized Speech を行う場合は、発表の場がフォーマルで重要なものになるほど、暗記と練習には十分すぎるほど完璧を期す心構えが求められる。

Extemporaneous Speech は近江 (1996: 298) が「準備して暗記した部分、読み上げる部分、即興の部分が混在したスタイルで、その場の状況に対応しつつ語るという本来のコミュニケーションのモードを残したスピーチ」と長い説明的な定義を与えているように簡単に短的確な訳語を与えにくいスタイルである。他のスタイルの長所を組み合わせた形と理解することも可能で、Miculka (1999: 241) が “If your goal is to speak to your listeners in a warm, relaxed manner, yet provide well-reasoned, persuasive strategies to achieve your speech purpose, you’ll probably choose the extemporaneous method.” と述べたり、Lucas (2007: 304) にも “Most experienced speakers prefer the extemporaneous method, and most teachers emphasize it.” と記されているように、学生、社会人、職業人が共に身に付けて使いこなせるようにしておくべき最も望ましいスタイルと考えられる。

3. 授業の構成

3. 1. 授業の中での発表の役割とタスク

スピーチの目的やスタイルを考慮しながらパブリック・スピーキング能力を高めるために行っている実践について報告したものに野村（2002: 21-32）がある。ここではスピーチセッションという授業形式の中で、司会進行、即席スピーチ発表、準備をしたスピーチの発表、相互論評活動などの役割を学生が毎週交替しながら取り組んでいく。目標とする一定のタスクを設定し、その達成のために学習者に言語の使用をうながしてコミュニケーション能力の育成を目指そうとする指導法にタスク中心の指導法（Task-based instruction）がある。これは CLT（Communicative Language Teaching）の現実的な実践方法として広く用いられているものである。野村（2010: 65）はタスクについて「意味に焦点を当てて学習者が目標言語を用いて具体的な成果を目指して活動するための課題」としている。ここでは具体的にそれぞれの発表者の役割とその達成目標となるタスクの内容をまとめる。

全体の司会進行は **Leader of the Meeting** が担当する。**Leader** の学生は自分が紹介する他の学生の情報を事前に入手して紹介文を用意する。また全体の流れを考えてどのように司会進行するかについて計画を立てて準備する。セッション当日は、予定された時間の中で進行しているか時間配分にも注意し、また良い雰囲気作りにも気を配りながらスピーチセッションを進める。最後には **Best Speakers** の表彰も行う。

即席スピーチセッション（**Impromptu Speech Session**）は **Table Topic Session** という名で呼んでいるが、ここでは4～5名の学生がその場で与え

6 このスピーチセッションの原型は **Toastmasters International** の **meeting** にあり、それを基に簡略化したものである。**Toastmasters International** は1924年に創設されたアメリカのカリフォルニア州に本部を置く世界的な **Public Speaking** と **Leadership** 養成の組織である。その **mission** には “**Toastmasters International helps men and women learn the arts of speaking, listening, and thinking – vital skills that promote self-actualization, enhance leadership potential, foster human understanding, and contribute to the betterment of mankind.**” とある。

られたトピックについてすぐに1分30秒のスピーチを行う。このトピックをあらかじめ準備し、即席スピーチセッションの司会進行も行うのが Table Topic Master である。この Table Topic Master はトピックを用意するだけでなく、この担当するセッションの進め方を考え、進行に用いる英語表現も含めて準備して授業に臨む。

即席スピーチの後は準備したスピーチを発表する Formal Speech Session に進む。Leader の学生が Formal Speaker を紹介し、Formal Speaker は自分のスピーチを4分間で発表する。学生は事前に十分に時間をかけて原稿をまとめ、練習し、本番に臨む。

この後は論評を行う Evaluation Session で、Formal Speaker の一人ひとりにそれぞれ別の Evaluator が割り当てられる。Evaluator は自分が論評を行う Formal Speaker の発表をしっかりと聞きながら優れた点や改善できる点のメモを取る。論評の目的は発表者の良い点とさらに良くなる可能性のある部分を指摘して発表者の向上へと導いていくためで、不十分だった点をクラスの他の学生の前で批判するためではない。そのため、複数の良かった点をまずは事実として過去形で明確に述べ、その後で改善できる点は仮定法過去完了を用いて、「…しておれば、さらに良かったと思われる」というスタイルを使って指摘し、最後は再び良かった点や次への期待で締めくくるようにする。

論評セッションの後、再び Leader が登壇し、学生相互の投票によって選ばれた Best Table Topic Speaker, Best Formal Speaker, Best Evaluator の名前を発表して表彰状を授与し、結びの言葉を述べてセッションを終了するという流れである。なお発表は全て制限時間が設定されており、Time Keeper がベルを鳴らすことで時間経過を知らせるようにしている。セッション全体の終了後は、担当教員によるコメントが学生全員に対して与えられる。

7 このスタイルで行った授業の実際の映像の例は、野村（2007）「スピーチコミュニケーション」授業実践事例と映像として、大学英語教育学会授業学研究会編『高等教育における英語授業の研究―授業実践事例を中心に』に添付の DVD に収録されている。

タスクの例として松村（2009: 112-113）は（1）並べ替えや整理、分類（sequencing / sorting）のタスク、（2）比較（comparison）のタスク、（3）照合（matching）のタスク、（4）描写、ナレーション（description / narration）のタスク、（5）交渉と意思決定（negotiation and decision making）のタスク、（6）問題解決（problem solving）のタスクに分類している。しかしこのスピーチの授業におけるタスクはこうした個別のタスクに焦点を当てたいわゆるマイクロタスク活動とは異なり、それぞれの役割を担当する学生が複数の目的を持って聴衆にメッセージを少しでも効果的に伝えるために複合的にタスクに取り組むというものであり、マクロタスク活動と捉えることができる。

3. 2. 役割分担の方法

具体的に16名の学生が履修した授業で、どのように上記の役割を分担していくかについて割当表の例を表2に示す。

最上段の数字は授業回を示す数字で、下の内容が空欄となっている第1回目から第4回目はパブリック・スピーキングに関わるさまざまな理論的背景

表2 役割の割当表の例

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
LM					1	2	3	4			5	6	7	8	
TTM					9	10	11	12			13	14	15	16	
TTS1															
TTS2															
TTS3															
TTS4															
FS1					5	4	1	8			11	16	10	14	
FS2					2	13	7	14			7	9	5	3	
FS3					11	12	16	10			15	8	2	6	
FS4					3	15	6	9			1	12	13	4	
EV1															
EV2															
EV3															
EV4															

や知識を論文や資料で学んだり、それぞれの発表のスタイルをワークショップ形式で実践を通して体験し、第5回目からの実際のスピーチセッションに備える。第9回目と第10回目は通常のスピーチセッションとは異なり、PowerPointを用いた英語による5分間のメディア・プレゼンテーションを全員が試みる。第11回目から第14回目の授業で再びスピーチセッションを展開し、第15回目の授業で全体の総括をして Semester の授業を完結させる。

この表で左端に並んでいるのが発表の割当てで、LM, TTM といった略号はそれぞれ Leader of the Meeting, Table Topic Master, Table Topic Speaker, Formal Speaker, Evaluator を示す。表には1から16の数字が配置されているが、これが学生の番号となる。教師が特定の学生に特定の役割を恣意的に割り当てるのではなく、学生はくじ引きをして各自の番号を自分で選ぶ。例えば1を引き当てた学生はこの表に従えば、第5回目の授業で Leader を務め、第7回目の授業で1回目の Formal Speech, 第11回目の授業で2回目の Formal Speech を発表するということが分かる。ではこの学生はそうした発表がない授業日はどうするのかというと、即席スピーチをする Table Topic Speaker, あるいは論評をする Evaluator のどちらかが割り当てられることになる。この2つの役割は敢えて事前に準備ができないようにするため、当日、教室で黒板に名前を書くことで発表される。

この例のように授業に参加する学生が16名程度である場合が、授業構成や進行に最も適しているが、当然ながらより少ない人数やさらに多い履修者となることもある。こうした場合でも、Leader や Table Topic Master は毎回担当する人数は1人であるため他の Table Topic Speaker, Formal Speaker, Evaluator の人数で調整する。時には40人あまりのクラスで展開したこともあった。この時には4人ずつのグループを組み、各グループ内で発表の順番を決め、Table Topic Master の出したトピックについて各グループの最初の発表者10名が同時にそれぞれの場所で立ち上がり、自分のグループのメンバーに対してスピーチを行った。また Evaluator についても同様

に教室の前で発表した4人の Formal Speaker のスピーチに対して、それぞれのグループ内で順番に1人ずつ立ち上がって論評のスピーチを行った。こうすることで40人のクラスであっても毎時間必ず1回は人前でスピーチを行うという原則を保つことができた。

3. 3. 役割とスタイル, 正確さと流暢さ

学生が取り組むタスクの達成度を評価する方法はさまざまな方法が考えられるが、Skehan (1998: 177-180) は流暢さ (Fluency)⁸, 複雑さ (Complexity), 正確さ (Accuracy) の3つを設定し、それぞれに達成度の具体的内容を記述している。このスピーチセッションを通したマクロタスク的観点からは、Impromptu Speech のように準備なしに即席で行う発表の場合には、正確さへの要求は下がることは当然であるが、それ以外の役割には一定の高い水準が期待されることになる。前述の5つの異なるスピーチのスタイルとそれぞれの役割によって期待される流暢さ、正確さという観点を加えてまとめたのが次の表3である。

Leader は準備して対応できる部分に加えて、その場の状況に応じて臨機

表3 役割, スピーチのスタイル, 流暢さと正確さの関係

役 割	スピーチのスタイル *	正確さ	流暢さ
Teacher's Introduction of Leader	MA, EX	◎	◎
Leader of the Meeting	MA, ME, EX, IM, EXP	◎	◎
Table Topic Master	MA, EX	◎	◎
Table Topic Speakers	IM	△	△
Formal Speakers	MA, ME	◎	◎
Evaluators	MA, EXP	○	○
Teacher's General Evaluation	MA, EXP	◎	◎

Note*: IM: impromptu, MA: manuscript, ME: memorized, EX: extemporaneous, EXP: expromptu

8 Porter & Grant (1992: 233) はネイティブスピーカーでない話者は流暢さに自信が持てないことから、それを補おうと特に人前では反対に速く話そうとして、結局、余計に分かりにくくなるがあると指摘している。

応変に話すことが求められる場面もあることから全てのスタイルが要求される
と考えてよい。また教師はセッションに入るまでの授業部分の準備は
Leader の紹介を始め、入念な準備をして適切に行う必要があるため、当然
ながら Manuscript, Extemporaneous の要素が関わる。またセッションの
後に教師が学生全員に対して行う短いコメントについてはセッションの進行
中に取ったメモに基づいてその場で簡潔にまとめながら話していくため Ex-
promptu の要素が非常に強くなる。セッションの間は常に学生が話し続け、
授業全体の時間の中で Student talk が占める割合は3分の2の60分あまり
に達するわけであるが、この最後の General Evaluation の部分は Evalua-
tor が Formal Speaker に対して行うのと同様に、教師も各学生の成長のた
めに有益なコメントを与えることが目的であることから、教師にとっても力
の求められる部分である。こうした観点からそれぞれの役割の正確さ、流暢
さについて、高いレベルを期待したいものには◎、ややレベルが下がるもの
は○、高いレベルの達成が難しいものは△を示した。

4. スピーカーとしての成長

4. 1. 論評とフィードバックの意味

タスク中心の指導法において、タスク達成のためにどれだけ目標とする言
語を運用できたかを評価する尺度としての「流暢さ」と「正確さ」について
は前項で述べたが、これら以外にも評価対象とすることが可能な項目是多
い。Nunan (2004: 153) は次のような項目を列挙している。

- ・ 観察
- ・ 進歩について学習者と個別の討論、インタビュー
- ・ 教室での試験
- ・ 学習者による進歩の自己判断
- ・ 教師によるジャーナル
- ・ 学習者によるジャーナル
- ・ 口頭での発表力評価
- ・ 教室関係者以外からのフィードバック
- ・ 公的な資格試験の結果

ここから浮かび上がるのは、一度限りのパフォーマンステストとは異なる学習者の学習過程をたどる継続的な形成的評価（Formative Assessment）⁹のもつ意味である。授業の中でスピーチの発表を行う学生が得る形成的評価、つまり論評やフィードバックは、より良いスピーカーとして成長していくために重要な手がかりとなる。授業で学生が担当する役割とそれぞれに対するフィードバックや論評についてまとめたものが表4である。この中から Formal Speaker の例を用いてそのプロセスを論じたい。

発表に向けて準備する際には原稿を書いて時間も測りながら練習を繰り返すという作業が必要となる。この過程は古代ギリシャ以来のレトリック 5 規範（Rhetoric 5 Canons）の *Inventio*（構想）、*Dispositio*（配列）、*Style*（修辞）、*Memoria*（記憶）、*Actio*（発表）の中の最初の 3 つに相当する。発想した断片的なアイデアを論理的に構成し、つなぎの言葉や表現を加えながら修正を繰り返し、原稿を仕上げるという流れである。さらに練習に相当する *Memoria* のステップを経ていく。こうした原稿準備、練習という準備段

表 4 役割とフィードバック、論評の段階

<div> <div>Evaluation / Feedback Step</div> <div>Assignments</div> </div>	1. Self Evaluation During Preparation	2. Feedback during Presentation	3. Evaluation from Student	4. General Evaluation from Teacher	5. Self Evaluation by Watching DVD	6. Writing Delivery Critique Report	7. Feedback on Self Evaluation by Teacher
Leader of the Meeting	○	○		○	○		
Table Topic Master	○	○		○	○		
Table Topic Speakers		○		○			
Formal Speakers	○	○	○	○	○	○	○
Evaluators		○		○			

9 外国語教育における形成的学習評価が学習者に与える影響の大きさや学習効果など、その重要性については、野村・対馬・中川（2001）、野村（2008b）で論じた。

¹⁰ 階の中でまずは自己フィードバックを行っていることになる（表4の横軸 Step 1）。

実際の発表中は、発表者は聴衆からリアルタイムのフィードバックを受ける。会話は双方向のコミュニケーションであり、スピーチは一方のコミュニケーションであるとする考え方もあるが、実はスピーチ発表でも聴衆は話し手に対して常に何らかのフィードバックを返している。これは笑ったりすることのように実際に声を出して反応する **Verbal Feedback** や、理解できたことによるうなずきや笑顔、理解できない際の首をかしげる動作やその他の無関心な表情などで示される **Non-verbal Feedback** である。肯定的、否定的を問わず、こうした聴衆からのフィードバックは常に何らかのメッセージを話し手に返し続けている。それを確実に把握するためにも聴衆の様子をしっかりと観察すること、つまり良いアイコンタクトが必然となる。ネガティブな反応が見られたときは可能であれば、話し方を工夫するなどリアルタイムでの修復を試みる（表4の Step 2）。

発表終了直後はまず自分自身でどのような手応えであったか、自己内省が行われる。そして **Evaluation Session** においてすぐに別の学生からの口頭による論評を受ける（Step 3）。ここで **Evaluator** の観察した良かった点、改善できる点を知る。学生の発表が全て終わった後に教師によって与えられる論評の中で **Formal Speaker** は自分の発表に対するコメントを聞く（表4の Step 4）。

次に **Formal Speaker** は発表の翌週に与えられる授業風景を収めた DVD を自分で観察することで、第三者的視点から自分のスピーチ発表について省察を行う（表4の Step 5）。その上で **Delivery Critique Form** ¹¹ の質問項目

10 こうした準備過程を分かりやすくまとめたビデオに *Be Prepared to Speak – A Step-by-Step Video Guide to Public Speaking* がある。野村（2004）参照。

11 Timm（2000: 140）のフォーマットを使用。他にもビデオを用いてパブリック・スピーチを観察する際にポイントとなる項目を質問形式でまとめたものに Fletcher（1995: 25-27）がある。

に答える形で分析的に自らの言葉で発表を記述する。この映像分析による内省から得られるものは多く、Roman & Raphaelson (1992: 102) はビデオのことを“The most convincing teacher”¹²であるとまで述べている。この Delivery Critique Form は提出され、教師によるコメントが加えられて学生にフィードバックされる。こうした論評やフィードバックを通して学んだ手がかりを元に発表者は次の発表の機会に自ら改善を試みるようになる。こうした流れは図1のようになる。

特に念入りに目的やスタイルを考慮に入れて準備をした上でタスクの達成を目指して行う4分間の Formal Speech の発表は、一連の過程において多くの論評、フィードバックの機会が得られるようになっている。Byram (2004: 599-600) もタスク中心の指導法の計画から実施、評価へと至る流れについて論じているが、評価については形成的な (formative) データ、包

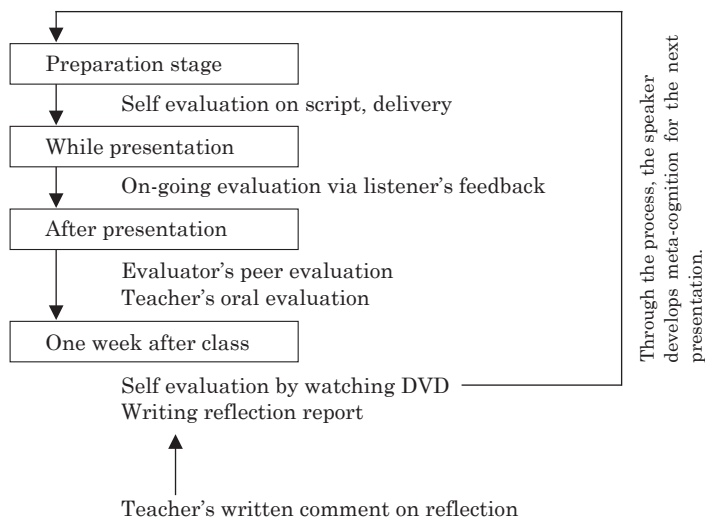


図1 フィードバック、論評のサイクル

12 教師をめざす学生が、模擬授業を行った際の映像を観察することで得た気づきを基にして、どのように意識を高め、向上につないでいくかについては野村 (2008a) で報告した。

括的 (summative) データ, 学習過程におけるデータと最終プロダクトとしてのデータ (process and product data) を基に行うと説明している。こうした評価のためのデータは表 4 や図 1 で示した各段階に関連づけることができる。このように自他による評価を含む複数の視点を得ることにより深く自分のスピーチ能力を理解し, 意識して改善を行いながらさらなる成長へとつないでいくことができる。

4. 2. Delivery Critique にみる気づき

パブリック・スピーキング能力を育成するための授業は1993年度から継続して行っているが, 自らの発表を映像で観察することによる気づきや学びについて学生が記述する Delivery Critique Form は2004年度授業から導入した。その後, 2011年度終了段階までのレポートの総数は204名分になる。この Delivery Critique Form は各発表者の Posture, Eye Contact, Pronunciation, Filler Words, Vocal Quality, Voice Volume などの項目や全体的評価について問うている。レポートの中から注目すべき記述を紹介したい。

聴き手にメッセージを伝えるために聴衆に向かって話しかけることの重要性は授業の中で強調しているため, 学生も頭では理解しているものの, やはり実際に演台に原稿を置いたスピーチで自然なアイコンタクトをしながら話すのはむずかしい。この点については次の (1) (2) のような記述が見られた。

(1) “I looked down longer than I had thought.” (S. S.)

(2) “During making a speech, I thought I had enough eye contact with people, but when I watched my speech, I realized it was wrong. I only looked at people in front of me and didn’t have eye contact with people sitting on both sides. In addition, I sometimes just saw air. Such behaviors give audience the impression that I don’t have confidence.” (H. F.)

自分では十分にできていると思っていたが, 実際は思っていたようにでき

ていなかったことに気づいている。次に姿勢や立居振舞についての記述には次の(3), (4), (5)のようなものがある。

(3) “When I looked at the video, I noticed that my posture was not stable at the beginning of the speech.” (N. W.)

(4) “As for my posture, I stood slightly bending forward. I didn’t notice it until I watched DVD. I think that it is because I was nervous about standing in front of people and paid too much attention to look at my manuscript.” (A. N.)

(5) “My posture was really bad from beginning to end. I couldn’t realize that until I watched the DVD of this class.” (C. K.)

鏡で自分の化粧や服装といった「静的」な姿を確認することは誰しもが日常的に行っているものの、実際に人前で話すといった「動的」な姿を見る機会はなかなかない。そのため自分がどのような動きをしているかは気づきにくいものである。不安定で落ち着かない動きや前かがみの姿勢など、それぞれ自分で気になった点を述べている。

次は、頭の中で考えていた自分の発表のイメージと実際に映像で見る自分の現実の発表の姿の差が予想していた以上に大きいというものである。これ¹³も映像で見るまでは気づかないことが多い。

(6) “Watching my speech on DVD after my presentation made me embarrassed in a way, but it was very helpful to check my speech in detail and objectively, because I was able to know how I was doing in fact. Sometimes my imagination of what I thought and the fact I did were different.” (Y. N.)

13 Berkun (2009) (酒匂訳 (2010: 131)) は元デトロイト・ピストンズ、ヘッドコーチのチャック・デイルの「すべてを掌握する方法は一つしかない。録画でそれを見ることだ。そうした場合には限って、選手とコーチが何が悪かったのかを知ることができる。録画には偽りはなく腑に落ちる前にいくつかの視点を見せてくれることもあるのだ」という言葉を紹介し、自分がどう感じていたかの感覚と、聴衆から実際にどのように見えていたかをマッチさせることの大切さを論じている。

- (7) “I resisted watching video first because I wanted to escape from the reality. Finally, I watched video, and viewed objectively. I could grasp the reality of my speech.” (T. A.)

他の発表者のスピーチと自分のスピーチを比べて、なぜ自分が自信あるように聞こえないのかを考えた記述が次の(8)である。

- (8) “Comparing my speech with other speaker’s speeches, I found one big difference with them. The difference was if there was confidence in speech or not. (*Other speaker’s names*) seemed to have confidence in their speech, but I didn’t seem so. Then I thought about why and found reason. The reason was that I didn’t use facial expression, gesture and effective pause in my speech. I was too quiet while making speech.” (H. F.)

静かな語り口がこの学生の個性であるとしても、そうした話し方が相手に自信が伝わらない原因と受けとめている。

同様にパブリック・スピーカーとして大切な Reflective Self を育てることにつながると思われる記述もある。

- (9) “While practicing some performances of speeches at the speech sessions during the class, I felt like observing my own speeches by myself.” (Y. O.)
- (10) “Although it was so shocking and embarrassing to see my own speech performance on DVD, it made me learn a lot of things and realize what I should do to improve my speech presentation.” (C. M.)

これらは一部の例であるが、自分の DVD 映像を通してじっくり観察して記述したレポートには他にも注目すべき点が多く見られる。こうした観察からさらなる向上への改善につないでいきたいという積極的な学びの姿勢が随所に現れている。これは Richards & Farrell (2005: 48) が教師教育の過程

で、教師が自分の授業を録画してもらって観察することについて “Although teachers are sometimes skeptical at first about the benefits of self-monitoring, few remain so after experiencing it and generally feel it was well worth the effort.” と述べていることと同様、多くの学生も一たび経験すると自分の発表を映像で観察することを肯定的にとらえるようになる。また Skehan (1998: 152) も継続的な成長をもたらすためには、連続した一連の活動とそれらの注意深い観察が不可欠であるとしているように、こうした自己省察を学習のサイクルに組み込むことに意義がある。

5. おわりに—教師と学習者で作る学習空間

このようなタスク中心の指導法は、野村 (2010: 69) で指摘したように、相互交渉仮説 (Interaction Hypothesis) を背景としていることから、教師の意識改革だけでなく授業に参加する学生にも従来型の教師の説明を聞いて理解し、記憶し、定着を試験で確認するといった授業スタイルとは異なった発想による授業参加が強く求められる。このような発想の転換をもって授業に参加した学生からは、学んだことが他の授業やクラブ、就職活動の中で役立ったとか、卒業して社会に出てから授業の成果を仕事の中で実感したといううれしい報告も受けている。渡部 (2001: 20-21) も従来の知識注入型授業から獲得型授業へ転換することにより「生徒が主体的に参加し、気づき、誇りと自信ある姿に変容していく」という成長する生徒の姿を報告している。学生たちが授業の中でのタスクや論評、フィードバックを通して自分を振り返ることのできる確かな目を養い、自信と存在感を持ったパブリック・スピーカーとしてさらに成長していってくれることを願っている。

参考文献

Ailes, R. (1988). “You Are the Message” Booklet for *PowerTalk* by Anthony Robbins. Audio Book Series, Bantam Doubleday Dell Publishing.

- Berkun, S. (2009). *Confession of a public speaker*. Tokyo: O'Reilly Media, Inc.
(酒匂寛訳 (2010) 『パブリックスピーカーの告白』 東京：オライリー・ジャパン).
- Brody, M. (1998). *Speaking your way to the top — making powerful business presentations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Byram, M. (Ed.). (2004). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Fletcher, L. (1995). How do you really look and sound? *The Toastmaster*, Sept. 1995. Toastmasters International.
- Grice, G. L. & Skinner, J. F. (2007). *Mastering public speaking*. 6th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- 岩見隆夫 (1981). 『演説はどこへ』 東京：潮出版社.
- Lucas, S. (2007). *The art of public speaking*. 9th edition. New York: McGraw-Hill.
- 松村昌紀 (2009). 『英語教育を知る58の鍵』 東京：大修館書店.
- Miculka, J. (1999). *Speaking for success*. Ohio: South-Western Educational Publishing.
- 野村和宏, 対馬輝昭, 中川典子 (2001). 大学の外国語教育における形成的学習評価とフィードバック. 『流通科学大学論集—人文・自然編』 第14巻第2号. pp.13-25.
- 野村和宏 (2002). パブリック・スピーキングを構成する要素と授業実践. 大学英語教育学会 (JACET) オーラル・コミュニケーション研究会編『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』 東京：三修社. pp.11-40.
- 野村和宏 (2004). A Step-by-Step Video Guide to Public Speaking にみられるパブリック・スピーキング論. 『神戸外大論叢』 第55号. 神戸市外国語大学研究会.
- 野村和宏 (2007). 「スピーチコミュニケーション」授業実践事例と DVD 映像. 大学英語教育学会 (JACET) 授業学研究委員会編『高等教育における英語授業の研究—授業実践事例を中心に』 東京：松柏社.
- 野村和宏 (2008a). 映像を通じた自己観察による教師の気づきと成長. 『教師の成長に寄与する外国語授業研究法の開発と重層的研究データベースの構築』 玉井健, 野村和宏 他共著. 神戸市外国語大学外国語学部. pp. 42-67.
- 野村和宏 (2008b). 意欲を高める評価のしかた. 成田一編『英語リフレッシュ講座』 大阪大学出版会. pp.210-215.
- 野村和宏 (2009). 英語スピーチコンテストの課題—より教育的な活動とするために. 『神戸外大論叢』 第60号. 神戸市外国語大学研究会.
- 野村和宏 (2010). タスク中心の指導法. 大学英語教育学会 (JACET) 編『英語授業

- デザイン—学習空間づくりの教授法と実践』東京：大修館書店。 pp.63-72.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 近江 誠 (1996). 『英語コミュニケーションの理論と実践—スピーチ学からの提言』東京：研究社出版.
- 奥野文昭, 甲賀美智子, Hirokawa, D. S. (1990). 『英語スピーチ・マニュアル』東京：朝日出版社.
- Porter, P. & Grant, M. (1992). *Communicating effectively in English – oral communication for non-native speakers*. Boston: Heinle & Heinle Publications.
- Qubein, N. R. (1987). *How to be a good communicator – in person, on paper, and on the podium*. New York: John Wiley & Sons.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roman, K. & Raphaelson, J. (1992). Add force to presentations and speeches. *Writing that works*. New York: Harper Perennial Books.
- 佐々木中 (2011). 「政治とは「論証」雄弁の技芸が必要」『朝日新聞』(2011年1月26日).
- 渋谷陽一 (2011). 「政治家と言葉」『朝日新聞』(2011年9月17日).
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Timm, P. R. (2000). *The basics: speech communication*. Boston: South-Western Educational Publishing.
- Torok, G. (2004). 9 presentation sins and how you can avoid them. *The Toastmaster*, July 2004. Toastmasters International.
- 渡部 淳 (2001). 『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』東京：柏書房.
- 『日本経済新聞』(2011年9月17日).